Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 9, Issue 1 (2025) • P: 125 - 107
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

Proposed Quality Standards in the RTI Implementation at the LD programs: Faculty perspectives

Ms. Hanan Hussain Al Dukain*, Dr. Alwiah Abdullah Alsaggaf
King Abdul-Aziz University | KSA

Received: 05/08/2024
Revised: 18/08/2024
Accepted: 26/08/2024
Published: 30/01/2025

* Corresponding author: hanandukain@gmail.com

Citation: Al Dukain, H. H., & Alsaggaf, A. A. (2025). Proposed Quality Standards in the RTI Implementation at the LD programs: Faculty perspectives. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(1), 107– 125. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N070824

2025 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The current study aimed to identify the proposed quality standards for implementing the three levels of the Response to Intervention model in learning disabilities programs in Saudi Arabia, and to identify the perceptions and beliefs of faculty members in special education programs about the essential practices that contribute to the successful use of this model. The study followed a mixed method approach, where a questionnaire and an interview were used as data collection tools. The questionnaire was applied to (32) faculty members in Saudi universities, and the interview was conducted with (3) faculty members from Saudi universities. The results of the quantitative data revealed that there are statistically significant differences between the means of the responses of the study sample in practicing the criteria (preparation, training, and planning) due to the gender variable in favor of males, and there are no statistically significant differences between the means of the responses of the study sample towards the criterion (preparation, training, and planning) due to the following variables: (years of experience- specialization- scientific rank). The results of the qualitative data showed that the participants agreed on the importance of having the necessary certificates and experience to familiarize themselves with the Response to Intervention model, and the importance of having an advisory committee to refer to in making decisions. The need for financial support and a special budget for the implementation of the Response to Intervention model and the need to ensure that the Response to Intervention model reaches the best possible quality.

Keywords: Quality, Response to Intervention Model, Learning Disability Programs, Quality Standards.

معايير الجودة المقترحة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. حنان حسين آل دكين*.، د/ علوية عبد الله السقاف
جامعة الملك عبد العزيز | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معايير الجودة المقترحة لتطبيق المستويات الثلاثة من نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، والتعرف على تصورات ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس في برامج التربية الخاصة حول الممارسات الأساسية التي تساهم في نجاح استخدام هذا النموذج. اتبعت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم استخدام الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات. حيث طبقت الاستبانة على (32) عضو وعضوة هيئة تدريس في الجامعات السعودية، وأجريت المقابلة مع (3) عضو وعضوة هيئة تدريس من الجامعات السعودية. وتوصلت نتائج البيانات الكمية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في ممارسة المعايير (الإعداد والتدريب – التخطيط) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معيار (الإعداد والتدريب – التخطيط) تعزى للمتغيرات الآتية: (سنوات الخبرة – التخصص – المرتبة العلمية). اما نتائج البيانات النوعية فقد أظهرت اتفاق وجهات نظر المشاركين نحو أهمية حصول العاملين في نموذج الاستجابة للتدخل على الشهادات والخبرات اللازمة للإلمام بالنموذج، والأهمية البالغة التي قد يضيفها وجود لجنة استشارية للرجوع إليها في اتخاذ القرارات. وضرورة توفر دعم مادي وميزانية خاصة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وضرورة الحرص على الوصول بنموذج الاستجابة للتدخل لأفضل جودة ممكنة.

الكلمات المفتاحية: الجودة، نموذج الاستجابة للتدخل، برامج صعوبات التعلم، معايير الجودة.

1- مقدمة.

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية (2030) أن من أهم أهدافها أن يحصل كل طفل سعودي-أينما كان- على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، والحرص على العمل وفق معايير عالية في جميع القطاعات والمجالات (رؤية المملكة العربية السعودية2030، 2016). ويعد الطلاب والطالبات ذوو صعوبات التعلم من أكثر فئات الإعاقة انتشارًا حيث بلغ عددهم إلى قرابة 500.000 طالب وطالبة في المملكة العربية السعودية (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2018). مما يدل على ضرورة العمل على تطبيق استراتيجيات وبرامج تدخل للأشخاص ذو صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بجودة وبمعايير عالية لتحسين مخرجات التعليم.

وقد نص الدليل التنظيمي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية المقدم من قبل وزارة التعليم على أن برنامج الاستجابة للتدخل من البرامج التي تعمل على كشف وتشخيص الطلاب الذين قد يعانون من صعوبات تعليمية محددة. ويعد نموذج الاستجابة للتدخل من أساليب التدخل الحديثة في المملكة مع الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وغيرهم ممن هم في خطر المشكلات التعليمية والسلوكية (العتيبي وربابعة، 2021).

كما يعد أسلوبًا فعالًا للتدريس، فمن أهم مبادئ تطبيق هذا النموذج هو استخدام طرائق واستراتيجيات التدريس الفعالة والقائمة على البحث العلمي في تنمية مهارات الطلبة، كما يعد أحد برامج التدخل والوقاية؛ حيث يمكن تقديمه لطلاب مرحلة رياض الأطفال أو لطلاب الصف الأول الابتدائي كبرنامج علاجي لمن يعاني مشكلات تعليمية، أو كإجراء وقائي للأطفال المعرضين للإصابة بالخطر، وما يميزه عن محك التباين هو عدم انتظار حدوث الفشل (العتيبي وربابعة، 2021، Joyner, 2022).

ويعرف نموذج الاستجابة للتدخل بأنه أنموذج تعليمي ثلاثي المستويات، يوفر خدمات قصيرة المدى لمجموعة من الطلبة الذين هم في خطر ومشكلات تعليمية، وسلوكية قبل إحالتهم إلى خدمات وبرامج التربية الخاصة، ويهدف هذا النموذج إلى تحديد هؤلاء الطلبة ممن يحتاجون إلى خدمات دعم إضافية، وفيه يقوم فريق العمل والمعلمين بمراقبة تقدم الطلبة قبل وبعد تقدم التدخلات لهم (البلوي، 2019). ويتكون نموذج الاستجابة للتدخل من مجموعة من التدخلات والخدمات التعليمية المقدمة لجميع الطلبة ضمن مراحل متعددة المستويات وتحليل استجاباتهم في بيئة التعليم العام، بهدف تحديد ومعالجة ذوي صعوبات التعلم (Brown & Bickford, 2015).

وتمثل المراحل ثلاثة مستويات وهي: المستوى الأول: تقديم الخدمات التعليمية لجميع الطلبة في بيئة التعليم العام وفق إستراتيجيات وأساليب التعليم الفعالة، ومنح المراقبة المستمرة لمدى تقدم الطلبة، وتعديل الإجراءات بما يناسب حاجاتهم بحيث يستفيد منها ما يعادل 80% من الطلاب. المستوى الثاني: تكثيف تقديم الخدمات التعليمية في بيئة التعليم العام للطلبة غير المستفيدين من خدمات المستوى الأول، وذلك وفق إستراتيجيات وأساليب التعليم الفعالة، ومنح المراقبة المستمرة لمدى تقدم الطلبة، وتعديل الإجراءات بما يناسب حاجاتهم بحيث يستفيد منها ما يعادل 15% من الطلاب. المستوى الثالث: تكثيف تقديم الخدمات التعليمية في بيئة التعليم العام الفردي، وفق إستراتيجيات وأساليب التعليم الفعالة لما يعادل 5% من الطلاب وغير المستفيدين من خدمات المستوى الثاني، ومنح المراقبة المستمرة لمدى تقدم الطلبة، وتعديل الإجراءات بما يناسب حاجاتهم، وعندما يعجز الطالب عن التقدم في هذا المستوى يؤهل لخدمات التربية الخاصة أو للتقييم الإضافي (العتيبي وربابعة، 2021، Brown & Bickford, 2015).

وعلى الرغم من أهمية نموذج الاستجابة للتدخل في التعليم بمستوياته الثلاثة الا ان نجاح تطبيقه يبدأ في عملية الإعداد والتخطيط المسبق والتدريب الجيد للعاملين في هذا المجال (Bixler, 2020) بما يتوافق مع معايير جودة التعليم العام ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في ضرورة وضوح تلك المعايير المقترحة للإجراءات المسبقة التي يجب اخذها في عين الاعتبار لتحسين جودة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في التعليم.

1-2-مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة استجابة للتحولات الكبيرة في مجال تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث ظهر التوجه الحديث مبنيًا على استخدام طرق ومقاييس جديدة في التعرف على الطلاب ذوو صعوبات التعلم، ومن هذا المنطلق فقد قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بإعتماد نموذج الاستجابة للتدخل من ضمن البرامج والنماذج التي تهدف للكشف والتعرف على الصعوبات التعليمية (وزارة التعليم، 2020). حيث يعد التعرف المبكر إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطرها أهد أهم الأهداف المثالية التي تسعى إليها برامج صعوبات التعلم عالميًا (الزارع والحسيني، 2020).

ولعل من أهم خصائص نموذج الإستجابة للتدخل هي إعداد خطة بمحكات ومؤشرات ذات جودة عالية لتطبيق هذا النموذج، وضرورة تحديد الأدوار الموكلة للقائمين على هذا التطبيق (الظويفري والقضاة، 2022)، إلا أن البلوي (2019) أوضح بأن هناك حاجة ماسة لإعداد خطة بمعايير أساسية تهدف إلى التعرف على أساسيات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وتقييم جودة تطبيقة وجودة مخرجاته التعليمية.

وفي نفس السياق أوضح الخوفي (2021) بأن من أهم التحديات التي تقف دون تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بالشكل المطلوب، هو عدم مراعاة المتطلبات الأساسية التي تجعل هذا النموذج يحقق الأهداف المنشودة. والافتقار إلى وجود دليل للمعلمين والممارسين يوضح آلية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وهذا ما قد يتعارض مع تطلعات المملكة العربية السعودية وما تهدف إليه وزارة التعليم بالإرتقاء بالتعليم إلى معايير وجودة عالية.

وعلى الرغم من أهمية إلمام معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بتصميم نموذج الاستجابة للتدخل وطريقة تنفيذه كما أكد ذلك العتيبي وربابعة (2021)،

إلا أن دراسة إليزابيث وآخرون Elizabeth et al. (2020) أشارت إلى أنه من أسباب نقص تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بفاعلية عالية هو عدم وجود هيكل عام بمعايير التقييم للممارسين والمعلمين القائمين على تطبيقه.

وبالرغم من الجهود المبذولة في الأدب النظري، إبتداءاً من إدراج النموذج وانتهاءًا بالأبحاث والدراسات العلمية المنشورة، إلا أن لايوجد-في حدود علم الباحثات- دراسات تناولت المعايير اللازمة لجودة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. ومن هذا المنطلق انبثقت مشكلة الدراسة حول التطرق إلى دراسة تصور مقترح لمعايير الأساسية لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

1-3-أسئلة الدراسة:

وتتلخص مشكلة الدراسة بالاسئلة الرئيسية التالية:

1- ما معايير الجودة اللازمة لتطبيق برنامج الاستجابة للتدخل بستوياته الثلاثة وفقًا للأبعاد التالية (الإعداد والتدريب – التخطيط) من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية؟

2- ما تصورات ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس في برامج التربية الخاصة حول الممارسات المقترحة التي تساهم في تحسين جودة استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للأبعاد التالية (الإعداد والتدريب – التخطيط) تعزى لمتغير (سنوات الخبرة – التخصص – المرتبة العلمية)؟

1-4-أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للتعرف إلى:

1. معايير الجودة اللازمة لتطبيق برنامج الاستجابة للتدخل بستوياته الثلاثة وفقًا للأبعاد التالية (الإعداد والتدريب – التخطيط) من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية؟
2. تصورات ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس في برامج التربية الخاصة حول الممارسات المقترحة التي تساهم في تحسين جودة استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية.
3. الفروق ذات دلالة إحصائية للأبعاد التالية (الإعداد والتدريب – التخطيط) تعزى لمتغير (سنوات الخبرة – التخصص – المرتبة العلمية).

1-5-أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية كما يلي:

- **الأهمية النظرية**: تعد الدراسة الحالية إضافة للأدب النظري في ميدان التربية الخاصة بصفة عامة، وفي مجال صعوبات التعلم بصفة خاصة. كما وتسهم هذه الدراسة في تطوير الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، وكذلك الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتوجيه نظر التربويين إلى أساليب التعرف الحديثة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- **الأهمية التطبيقية**: تفيد الدراسة الحالية المسؤولين، وصناع القرار بالتعرف إلى معايير مقترحة لتحسين جودة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة. وتتيح الدراسة الحالية الفرصة للرجوع إليها في إعداد عدد من الدورات وورش العمل حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل حسب معايير الجودة التي توصلت لها الدراسة.

1-6-حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: متطلبات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بجودة وبمعايير عالية ثم بناء تصور مقترح لهذه المتطلبات.

- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على جامعات المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثالث من عام 1445هـ

1-7-مصطلحات الدراسة:

- **معايير الجودة Quality Standards:** "نظم وحدود لتنفيذ العمل داخل المؤسسة حتى تصبح كل منتجاتها على درجة عالية من الجودة، ويكون ذلك وفق نظام قياسي معترف به صادر من منظمة دولية أو محلية (وزارة التعليم، 2018. ص89).
  - التعريف الإجرائي: "هي مجموعة من المحكات الأساسية والفرعية التي تستخدم للحكم على مستوى جودة نموذج الاستجابة للتدخل في ضوء متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل والمعايير العالمية، وتقاس من خلال إجابة أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة.
- **نموذج الاستجابة للتدخل Response To Intervention:** "هو نهج تعليمي ثلاثي المستويات، يهدف إلى التعرف المبكر إلى الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم، أو ذوي صعوبات التعلم، ودعمهم فيما يتعلق باحتياجاتهم التعليمية والسلوكية، إذ يبدأ التدخل بتعليم عالي الجودة، وتقييم شامل يخدم جميع الطلبة في صفوف التعليم العام، ثم يُزوّد غير المستجيبين منهم بتدخلات تربوية أكثر كثافة، وعند استمرار عدم الاستجابة يُحال الطلبة على غرف المصادر لتلقي تعليم فردي من شأنه تسريع معدل التعلم، إذ تستند القرارات التعليمية حول حجم التدخلات ومدتها إلى استجابة الطلبة الفردية (National Center ، 2017 for Learning Disabilities)
  - التعريف الإجرائي: تتبنى الباحثة التعريف العملي كتعريف إجرائي للدراسة.
- **صعوبات التعلم Learning Disabilities:** "اضطراب قد يكون في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تحتوي على فهم واستخدام اللغة، سواء المكتوبة منها أو المنطوقة، والتي تتجلى في عدة اضطرابات، الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، بحيث لا تعود إلى أسباب ترتبط بالإعاقة الفكرية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو الظروف التعليمية، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2020 ص 12).
- **برامج صعوبات التعلم Learning Disabilities Programs:** "مجموعة من الخدمات التربوية المتكاملة، المتخصصة التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بخدمات التربية الخاصة من قبل معلم متخصص في صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر (يحيى، 2017).
  - التعريف الإجرائي: برنامج الاستجابة للتدخل والذي يقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام.
- **أعضاء هيئة التدريس Faculty Members**: "هم الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والأساتذة المساعدون، ويلحق بهم المحاضرون والمعيدين ومدرسو اللغات ومساعدو الباحثين (مجلس التعليم العالي، 1996 ص2).
  - التعريف الإجرائي: كل من يعمل في مجال التدريس الجامعي في مجال التربية الخاصة من الأساتذة، والأساتذة المشاركين، والأساتذة المساعدين والمحاضرين والمعيدين، الذين تتمثل أهم واجباتهم المهنية في التدريس والبحث العلمي.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-جودة البرامج التربوية:

تعد الجودة من الأركان الأساسية في عملية تقييم البرامج والخدمات المقدمة في المجالات المختلفة، ولاسيما في مجال التعليم العام والتعليم الخاص. كما تعد حجر الزواية لنجاح البرامج التربوية الجديدة والعمل على تقييمها وتحكيمها وتطوير البرامج التربوية القديمة والسعي للوصول بها إلى أعلى مقاييس الجودة. وذلك للضمان الوصول لأفضل مخرجات تعليمية على الصعيدين المحلي والعالمي، والوصول بطلابنا في التربية العامة والخاصة على حدٍ سواء وفي كافة المراحل التعليمية لأجود تعليم وتمكينهم وضمان استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع بوصفهم عناصر فاعلة (الغانمي والحساني، 2019).

وماينطبق على جودة البرامج التربوية بشكلٍ عام ينطبق على جودة برامج التربية الخاصة بشكلٍ خاص، فتحقيق الجودة في برامج التربية الخاصة يتطلب وجود نظام كامل متكامل للتقويم المستمر لجودة المدخلات والمخرجات العملية التعليمية لتحقيق مستوى متميز من الكفاية والفاعلية في الأداء.

تعريف الجودة: تعرف الجودة في اللغة بأنها: جاد السيئ جُودة، وجَودة، أي صار جيّدًا، والجيد نقيض الرديء، ومثلها التجويد (الراشد، 2011). أما الجودة في الاصطلاح فقد عرفتها الكثير من رواد هذا المفهوم كما ذكرها (الصالح والصيرمي، 2015)، ومنهم:

تعريف J.M. NARU: عرف الجودة على أنها: "مدى ملائمة المنتج للاستعمال".

تعريف MUABMEGIEF: الجودة هي: الناتج الكلي للمنتج أو الخدمة جراء دمج خصائص نشاطات التسويق والهندسة والتصنيع والصيانه، والتي تمكن من تلبية حاجات ورغبات الزبون.

2-1-2-نموذج الاستجابة للتدخل:

في الآونة الأخيرة في مجال التربية الخاصة ازداد الاهتمام بتطبيق الأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي تحقق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة بكل فئاتهم، وتسليط الضوء على في مجال صعوبات التعلم والطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ومن هم في خطرها، ولعل من أهم ما ركز عليه المختصين والباحثين هو تحسين جودة التعليم على الصعيدين العالمي والمحلي، ومحاولة تطوير الأساليب المتاحة في الميدان وإيجاد أساليب ذا فعالية أكبر تحسن وتقوم الأساليب من قبل، وظهر نتيجة هذا البحث والاهتمام عدد من الأساليب والإستراتيجيات في ميدان صعوبات التعلم، إذ يعد نموذج الاستجابة للتدخل واحدًا من أهمها (الظويفري والقضاة، 2022).

ولا تزال عملية التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم محل جدل علمي كبير، في ظل تعدد الأساليب المستخدمة والإجراءات المتبعة للتعرف؛ إذ تدور العديد من النقاشات في الأبحاث العلمية حول أكثر هذه الأساليب فعالية وموثوقية في الكشف والتعرف على ذوي صعوبات التعلم وتحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة. فنتيجة للغموض والإبهام الذي يعتري مفهوم صعوبات التعلم، ولعدم وجود اتفاق على تعريف محدد لهذه الفئة، تنوعت الأساليب المستخدمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، واختلفت تبعًا لذلك وجهات النطر حول أفضل الأساليب، وذلك ما يجعل عملية تقييم صعوبات التعلم أمرًا بالغ الصعوبة والتعقيد (العقيل، 2021).

مستويات الاستجابة للتدخل

- **المستوى الأول (الوقاية الأولية) Tier 1 (Primary Prevention)**

يقدم المستوى الأول مساندة أكاديمية وسلوكية ذلت جودة عالية في صفوف التعليم العام لجميع الطلبة، ويقوم فريق من المهنيين بإجراء مسح عام لمهارات الطلبة في المواد الأكاديمية والخصائص السلوكية للطلبة، وذلك بإجراء اختبارات مسحية سريعة؛ لمعرفة من قد يكون لديه صعوبات تعليمية (أبو نيان، 2021). وتعد الأسس العلمية التي أثبتت البحوث العلمية فاعليتها هي حجر الأساس في المستوى الأول (Carpenter et al.,2013). كما يعد التعليم المتمايز (Differentiated Instruction-DI) كما ذكره توملينسون (2020) عنصرًا أساسيًا في المستوى الأول، ويقصد به: ممارسة ترمي إلى إعادة تصميم أو ترتيب ما يحدث داخل الصف، حتى يكون لدى الطلبة خيارات متنوعة لتلقي المعلومات. ويتم تقييم أداء الطلبة بتقييمات الفرز الشامل ثلاثة إلى أربع مرات في السنة (المالكي والشيحة، 2020).

- **المستوى الثاني (الوقاية الثنائية) Tier 2 (Secondary Prevention)**

يقدم المستوى الثاني لمن لا يستجيبون من الطلبة لتدخلات المستوى الأول. إذ تقدم هذه التدخلات في الصف الدراسي العام بطرق عديدة، وذلك اعتمادًا على إذا ما كانت احتياجات الطلبة أكاديمية أو سلوكية أو كليهما، وعلى طبيعية التدخلات (الظويفري، والقضاة، 2022). فعند انتقال الطالب إلى المستوى الثاني فمن المهم أن يتلقى تدخلات مكثفة تقدم لمدة أطول، وبطرق مختلفة عن الموجودة في الصف، من قبل أشخاص مدربين لهذه التدخلات (Fuchs & Fuchs, 2016). وتجرى هذه التدخلات في المستوى الثاني من نموذج الاستجابة للتدخل إضافة إلى الوقت التعليمي الأساسي في المستوى الأول، ومن الممكن أن تتلقى هذه التدخلات مجموعة صغيرة تشكل (5-8) من الطلبة المشتركين في أوجه القصور، وتتكون عادة من 3-4 حصص أسبوعيًا، بمدة تقدر لكل حصة من 30-60 دقيقة، ومن يتحسن أداؤه من الطلبة يعاد للمستوى الأول، ومن لم يتحسن فإنه ينتقل للمستوى الذي يليه (المالكي والشيحة، 2020).

- **المستوى الثالث (الوقاية الثلاثية) Tier 3 (Tertiary Prevention)**

يقدم المستوى الثالث تعليمًا فرديًا مستهدف احتياجات الطلبة الفردية، ويتم بناء وتطوير خطة تربوية فردية للطلبة، إذ تستهدف تدخلات المستوى الثالث مهارة أو أكثر، وتقدم بواسة أفراد مدربين ومؤهلين من ذوي الخبرة والذين لديهم القدرة بتكييف التدخلات لتلبية احتياجات الطالب التعليميةبناء على بيانات مراقبة التقدم (الخوفي، 2021). ويقدم هذا المستوى في الصف الدراسي العام أو في غرفة المصادر لمجموعة صغيرة من الطلبة تشكل (3-5)، وقد تصل إلى طالب واحد لكل معلم. ويعتمد المستوى الثالث على منهج منفصل ومستقل، يعمل على تدعيم وتسريع عملية التعلم (الزيات، 2015؛ Bruner, 2016). وبناء عليه يقيم أداء الطلبة، ويراقب

تقدمهم بالقياس المبني على المنهج مرة أو مرتين أسبوعيًا (المالكي والشيحة، 2020). وتكون خدمات التدخل في هذا المستوى أكثر كثافة من الخدمات التي تلاقها في المستويات القلبية، ويتم فيها النظر عن حاجة الطالب وتقييمه إلى الإحالة لخدمات التربية الخاصة (الخوفي، 2021).

نموذج الاستجابة للتدخل وعلاقته بصعوبات التعلم:

شهد ميدان صعوبات التعلم على وجه الخصوص تطورًا ملحوظًا وكبيرًا من قبل الباحثين، ويتجلى هذا الاهتمام في وضع وتطوير طرق جديدة للتعرف والكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقديم خدمات التدخل المبكرة لهم قبل تفاقم المشكلات التعليمية أو السلوكية لديهم، والعمل على إحالتهم إلى خدمات وبرامج التربية الخاصة (البلوي، 2019).

ولعل من أبرز هذه التدخلات التي شغلت اهتمام الباحثين والمختصين في المجال هو نموذج الاستجابة للتدخل (Response to introduction, RTI) إذ يعرف هذا النوع من التدخلات بأنه أنموذج تعليمي ثلاثي المستويات، يعمل على توفير خدمات للطبلة الذين يعانون من مشكلات تعليمية أو سلوكية أو منهم في خطرها، قبل إحالتهم إلى خدمات وبرامج التربية الخاصة (Colón, 2008; Rector, 2016).

وقد استقطب نموذج الاستجابة للتدخل اهتمام المربين والباحثين والعلماء والممارسين كمدخل بديل وواعد لتنموذج التباعد في تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يساعد هذا النموذج في التغلب على التفاوت بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي ويعمل على تقليل أعداد المحالين من الطلاب للتربية الخاصة (البلوي، 2019؛ الزيات 2006)

كما أشار بروان وستيج (2010) Brown & Steege بأن نموذج الاستجابة للتدخل يتميز عن غيره من النماذج؛ لإعتماده كليًا على علاج القصور والعجز عند الطالب ذو صعوبات التعلم سواء كان بشكل فردي أم جماعي، وذلك عن طريق برنامج علاجي قائم على التشخيص الدقيق لكل طالب على حده، مما يجعل هذا النموذج أكثر دقة وفعالية.

وقد ساعد نموذج الاستجابة للتدخل في التحول في عمليات تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم من الاعتماد على نموذج محك التباين ممثلًا للمدخل الكمي إلى نموذج الاستجابة للتدخل ممثلًا للمدخل الكيفي، وقد قلص هذا النموذج أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين الابتدائية والثانوية بنسبة 50-70% من العدد الكلي لطلاب المرحلتين (الزيات، 2014).

أخيرًا يعد نموذج الاستجابة للتدخل إطارًا تعليميًا يتضمن تعليمًا وتدخلات قائمة على العديد من الأبحاث والمراقبة المستمرة والمنتظمة لتقدم الطلاب، واستخدام البيانات المرفقة عند اتخاذ القرارات التربوية للطلاب، وتعد التطبيقات والتدخلات المبنية على أساس علمي وذات جودة عالية هي مفتاح نموذج الاستجابة للتدخل والتي قد ثبت فعاليتها في التجارب السابقة.

2-2-الدراسات السابقة:

- لمست الباحثات ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت ممارسات ومعايير الجودة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية، وفي المقابل أظهرت نتائج عدد من الدراسات السابقة ان هناك اتجاهات إيجابية نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل, هناك مستوى جيد حول المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (الربيعان والنفاعي، 2022)، بالإضافة إلى رغبة المعلمين العالية واستعدادهم للتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل (أبو مصطفى، 2022).
- كما أشارت عدد من الدرسات السابقة لوجود بعض المعوقات لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بجودة عالية ومن اهم هذه المعوقات نقص توفير الإدارة التعليمية لمتطلبات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل داخل المدرسة (الجهني، 2020). ويعد ايضًا ضعف المام بعض المعلمين بإستراتيجيات الاستجابة للتدخل وطرق تطبيقها بشكل صحيح أحد اهم المعوقات (ابداح وأبو زيتون، 2020). وقد أظهرت نتائج دراسة بيستر وكونواي (2021) Bester and Conway أن هناك العديد من التحديات التي قد تقف دون تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بالشكل الصحيح ومنها نقص الموارد المرتبطة بالمناهج الدراسية، إلا أنها أظهرت أهمية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وانعكاسها بالإيجاب على المستفيدين وأولياء أمورهم.
- وفيما يتعلق بمعايير تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل فقد أشارت دراسة السبيعي وأخضر (2018) إلى ضرورة وضع عدد من المعايير لتطبيق النموذج ومن اهم المعايير هو وجود فريق متعدد التخصصات ومكتمل في البرنامج يقدم الخدمات، ووجود نظام تقييمي واضح ومحدد يضمن تقدم المستفيدين في التعليم. وهناك عدد من الأبعاد الواجب على المؤسسات التعليمية الالتزام بها منها الخدمات والبرامج والسياسات، والإدارة والعاملين والبيئة التعليمية والممارسة المهنية والأخلاقية (المكانين والصمادي، 2016). وذكر جوينر (2022) Joyner في دراسة اجراها إلى قلة المعرفة بالإجراءات والمعايير الأساسية لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بمستوياته الثلاثة، والحاجة إلى المزيد من الدراسات التي تبحث في ذلك.

- أما فيما يتعلق بالمتغيرات التي من شأنها أن تؤثر في المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل وتطبيقه بجوده عالية فلم تظهر دراسة إليزابيث وآخرون (2020) .Elizabeth et al ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (المؤهل التعليمي – سنوات الخبرة). وأضاف إلى ذلك في دراسة أبو مصطفى (2022) انه لايجود فروق في مستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تعزى للمتغيرات التالية (الجنس – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي).
- **تعليق على الدراسات السابقة:** يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات ركزت على الكشف عن مستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل والتحديات التي قد تواجه تطبيقه، ويتضح من ذلك قلة الاهتمام البحثي عن معايير جودة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية. إلا أن دراسة السبيعي وأخضر (2018) بحثت بشكل عام حول معايير الجودة الشاملة لبرامج التربية الخاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستعراض برامج التربية الخاصة بشكل عام، في حين الدراسة الحالية استخدمت المنهج المختلط وتستهدف برنامج الاستجابة للتدخل بشكل خاص.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج البحث:

تم استخدام المنهج المتخلط بتصميمه التفسيري المتتابع لملائمته لأهداف الدراسة المرجو الوصول إليها.

3-2-عينة البحث:

تم استخدام العينة الميسرة للتحقيق نتائج الدراسة، والتي بلغ إجمالي عدد المشاركين فيها (32) عضو هيئة تدريس. حيث شارك في الاستبانة (32) عضو وعضوة، وعدد (3) منهم شارك في عمل المقابلات.

3-2-1-خصائص عينة الدراسة:

اتصفت أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة يمكن توضيحها فيما يلي:

أ- **الجنس:** توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس، حيث مثلت عينة الدراسة من الذكور (20)، بنسبة (62.5%) من إجمالي عينة الدراسة، كما أن هناك (12) من أعضاء هيئة التدريس من الإناث بنسبة (37.5%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

ب- **التخصص:** توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص، حيث مثلت عينة الدراسة من الذين بلغوا كانوا تخصص تربية خاصة (8) أعضاء من هيئة التدريس بالجامعات السعودية، بنسبة (93.8%) من إجمالي عينة الدراسة، كما أن هناك (2) من أعضاء هيئة التدريس بنسبة (6.2%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الكلي.

ج- **المرتبة العلمية:** توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرتبة العلمية، حيث مثلت عينة الدراسة من المرتبة العلمية لدرجة استاذ (5) أعضاء، بنسبة (15.6%) من إجمالي عينة الدراسة، كما أن هناك (5) من أعضاء هيئة التدريس بمرتبة استاذ مشارك بنسبة (15.6%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، وعدد (15) استاذ مساعد بنسبة 46.9% وعدد (7) محاضر بنسبة 21.9% من مجتمع الدراسة الكلي.

د- **سنوات الخبرة:** توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث مثلت عينة الدراسة من ذوي خمس سنوات فأقل (4) بنسبة12.5% من إجمالي عينة الدراسة، بينما أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة 5-10 سنوات (7) أعضاء بنسبة (21.9%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، والذين بلغت خبراتهم 10 سنوات فأكثر (21) بنسبة 65.6%.

3-3-أداة الدراسة:

وصف الاستبيان: تكون الاستبيان من مجموعة من العبارات وعددها (32) عبارة موزعة على بعدين (الإعداد والتدريب – التخطيط).

خطوات بناء الأداة: تم بناء الاستبانة بالرجوع إلى مبادئ نظرية جوزيف جوران للجودة ومراجعة وزارة التعليم السعودية (دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، 2020) ومراجعة المصادر الأجنبية لمتطلبات برنامج الاستجابة للتدخل (Hall, 2021, Brown &Bickford, 2015).

تصحيح الأداة: تم تصحيح أداة البحث من خلال استجابات البحث حيث تتكون بدائل الاستبيان من (أوافق- محايد- لا أوافق) ودرجاته بالترتيب كالتالي (3-2-1) حيث تأخذ نتائج البدائل الدرجة لكل استجابة ويتم تجميع الاستجابات للمفحوص لتكون درجة استجابة المفحوص والدرجة الكلية.

وصف المقابلة: تكونت أسئلة المقابلة من عدد من الأسئلة المحددة والتي اختصت بمناقشة عدة معايير من الأسئلة المتعلقة بالاستبيان، وسؤالين مفتوحة الإجابة للمشاركين.

خطوات بناء الأداة: تم بناء أسئلة المقابلة بالرجوع إلى الاستبانة السابقة والأخذ بالنقاط الرئيسية التي يجب مناقشتها والوصول إلى فهم أعمق حولها.

تصحيح الأداة: تم تصحيح أداة البحث من خلال مراجعة الأفكار الرئيسية والفرعية مع أحد المختصين في مجال التربية الخاصة للتأكد من ارتباطها واتساقها بالاستبانة واهداف الدراسة.

3-3-1-صدق أداة البحث:

أ- صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول " تصور مقترح لمعايير جودة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية"، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين والبالغ عددهم (5)؛ للاسترشاد بآرائهم.

وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير هذه الاستبانة.

وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، أجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وقد بلغت نسبة الاتفاق فيها أكثر من (80%)، وتم تعديل بعض العبارات، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ب- الاتساق الداخلي لأداة البحث:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية

م	المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط
1	معيار الإعداد والتدريب	11	**0.946
2	معيار التخطيط	21	**0.996

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0، 01 فأقل

3-3-2-ثبات أداة البحث:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكرر تطبيقها على نفس الأشخاص. (العساف، 2006، ص430) لذا تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، (Cronbach's Alphaα) والجدول التالي يوضح معامل الثبات لمحاور أداة البحث على النحو التالي:

جدول (2) معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس ثبات أداة البحث

م	المحور	عدد العبارات	Cronbach's Alpha	Guttman Split-Haif
1	معيار الإعداد والتدريب	11	**0.977	**0.963
2	معيار التخطيط	21	**0.993	**0.995
الدرجة الكلية		27	**0.989	**0.988

يتضح من الجدول رقم (2) وجود ثبات عالٍ لمحوري البحث وأيضًا الأداة بصورة مجملة، حيث تراوح معاملات الثبات الاستبانة (0.912- 0.995)، وثبات كلي (0.989) وهو معامل ثبات عالٍ يمكن الوثوق به.

3-4-أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وتضمن التالي:

- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على خصائص أفراد الدارسة، وتحديد استجابتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

- المتوسط الحسابي (Mean): لحساب متوسط درجات استجابات أفراد الدارسة على عبارات محاور الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى التشتت في استجابات أفراد الدارسة لكل عبارة من عبارات الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر انخفض تشتتها.
- معامل الفا كرون باخ (Cronbach's Alpha): للتحقق من ثبات الاستبانة.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما الممارسات الأكثر موافقة والأقل موافقة والمحايده من قبل أعضاء هيئة التدريس في بعد الإعداد والتدريب؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الكشف عن" الممارسات في بعد الإعداد والتدريب"، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يلي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على الممارسات المعيار الأول: الإعداد والتدريب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	توفر إعداد مسبق للمعلم في التعليم العام حول برنامج الاستجابة للتدخل ومتطلباته كحضور الدورات التدريبية وورش العمل	2.156	1.370	6	أوافق
2	توفر تدريب عملي مسبق للمعلم للإلمام بالمعارف والمهارات اللازمة لتطبيق المستويات الثلاثة من برنامج الاستجابة للتدخل	2.250	1.319	3	أوافق
3	يحضر المعلم دورات تدريبية لمعرفة طرق التقييم المناسبة لمستويات برنامج الاستجابة للتدخل (مثل: تقييمات المسح الشامل والاختبارات الرسمية والغير رسمية)	2.156	1.360	5	أوافق
4	يحضر المعلم دورات تدريبية حول استخدام الرسوم البيانية للمعلومات الخاصة بالطالب	1.968	1.447	10	أوافق
5	يتدرب المعلم على إجراءات انتقال الطلبة من مستوى إلى آخر في برنامج الاستجابة للتدخل	1.968	1.448	9	أوافق
6	توفر إعداد مسبق للمعلم على مهارات التواصل مع فريق العمل والقائمين على برنامج الاستجابة للتدخل	2.156	1.369	7	أوافق
7	توفر إعداد مسبق للمعلم على مهارات حل المشكلات مع فريق العمل والقائمين على برنامج الاستجابة للتدخل	2.062	1.412	8	أوافق
8	توفر إعداد مسبق لمدير المدرسة حول آلية برنامج الاستجابة للتدخل كحضور الدورات التدريبية وورش العمل	2.625	1.411	1	أوافق
9	يحضر مدير المدرسة دورات تدريبية حول إدارة البيانات والمعلومات الخاصة بالطالب	2.625	1.412	2	أوافق
10	توفر إعداد مسبق للقائمين في الإدارة واللجان القائمة على الإشراف على آلية استخدم برنامج الاستجابة للتدخل وإجراءاته	2.156	1.368	4	أوافق
11	توفر تدريب مسبق حول الاشراف على الإجراءات الانتقالية من مستوى لآخر في برنامج الاستجابة للتدخل	1.968	1.449	11	أوافق
	الدرجة الكلية لمعيار الإعداد والتدريب	2,833	1.392		

يتضح من الجدول (3) أن معيار الإعداد والتدريب يتضمن (11) فقرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.625-1.968) من أصل (3) درجات وهذه المتوسطات تقع بين الأولى والثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي وتشير استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور ما بين (أوافق– لا أوافق). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2,833) بانحراف معياري

(1.392) وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على مدى ممارسات الإعداد والتدريب، والعبارات التالية تناقش بالتفصيل استجابات أفراد الدراسة حول عبارات الممارسات الأكثر موافقة في معيار الإعداد والتدريب، وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابية.

4-1-1- نتائج المقابلات النوعية:

- **الإعداد والتدريب**: يعد الإعداد والتدريب الأساس واللبنة الأولى لجميع البرامج التربوية المراد تطبيقها بشكل عام، وفي برنامج نموذج الاستجابة للتدخل تم التوصل الى فكرتين فرعيتين للوصول بهذه العملية الى أفضل نتائج ممكنة وهي (الممارسة العملية – مقترحات تطويرية)

➢ **الممارسة العملية**: اتفق أعضاء هيئة التدريس المشاركين أن الكم في الدورات التدريبية والورش التعليمية لا يهم بقدر ما يهم التطبيق العملي لهذه الدورات والممارسات، حيث أشار م2 "لابد ان يتم تطبيق الدورات فيما بعد بشكل عملي" وأضاف اليها م3 مؤكدًا ذلك "العبرة ليست بالفترة الزمنية لأخذ الدورات وإنما ماستقدمه والأفضل ان تكون هذه الدورات تطبيقية عملية أكثر من ان تكون نظرية تلتحقق بها الفائدة الفعلية". كما وأكد م1 بضرورة الحرص على إنتقاء نوعية الدورات المقدمة حيث ان أهمية الدورات التدريبية هنا تكمن في النوعية لا الكمية واضح ذلك قائلًا "الشهادات قدا لا تكون شهادات احترافية بقدر ماتوافرها يؤكد ضمان المعلومة". وقد اختلف المشاركين في عدد الدورات والمدة الزمنية المناسبة لأخذ الدورات والاستفادة منها على أكمل وجه حيث أوضح م1 "لابد ان يعطي لهم بعض الدورات التدريبية البسيطة ومن الممكن ان تكون على يومين لمدة 6 ساعات تدريبية" واختلف مع ذلك م2 حيث أشار الى ان إعطاء الدورات التدريبية في فترة الإعداد قد تكون بشكل مكثف واضح ذلك "بالطبع يحتاج المعلمين الى دورات تدريبية مكثفة وشهادات سابقة للعمل في نموذج الاستجابة للتدخل" وأضاف " وقد تأخذ الدورات التدريبية لمعلمين التربية الخاصة فترة 3 أشهر والتعليم العام قد يصل إلى فترة 6 أشهر"، كما اكد ذلك م3 " ان تكون الدورات التدريبية مدتها قصيرة بمعنى ان تكون لمدة فصل دراسي وان تكون في موضوع محدد والتركيز عليه".

➢ **مقترحات تطويرية:** تعددت المقترحات التي من شأنها آن تعمل على تطوير عملية الإعداد والتدريب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين حيث تم حصرها في أهمية الأخذ بالتجارب السابقة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل حيث أوضح م1 " من المهم جدًا ان تكون لدى المدرسة تجربة رائعة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. بمعنى ان يكون طاقم الفريق الذي سيعمل في المدرسة ان ينتقل ويشاهد تجارب مكثفه" وأضاف الى ذلك " لذا يقترح الأخد ببالفريق القائم على التطبيق والذهاب بهم الي مدرسة ذات مؤهلات لتطبيق النموذج وتدريب الفريق على العمل بنموذج الاسجابة للتدخل ومعرفة احتياجات التطبيق ومناقشة كيف يمكن نقل التجربة ومعرفة الحاجات التي قد تقوم تطبيق النموذج". وضرورة الالتفات الى تحديد عدد من المعايير التي تضمن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بجودة وبكفاءة عالية حيث أوضح م 1 "من المقترحات ان تكون هناك قوانين مسنه واضحة من وزارة التعليم بأن هذي هي آلية التدريس المتبعة في المدرسة. وهو البرنامج الأساسي المطبق لجميع الطلبة" وأكد على أهمية ذلك م2 " لابد ان يكون هناك معايير لتحديد المعلم الذي سيعمل مع الطلاب في نموذج الاستجابة للتدخل" كما وأضاف مقترحات أخرى "لابد من وجود فريق ولجان مختصة، وتحديد الأدوار في الفريق من اهم متطلبات نجاح نموذج الاستجابة للتدخل"، كما أكد على أهمية ذلك م 3 "توفير المختصين في المجال للمتابعة والعمل على التحقق من فعالية تطبيق النموذج بشكل دوري".

وهذا اتفق مع دراسة الربيعان والدفاعي(2022) في الأهداف والأدوات المستخدمة (الاستبانة) هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلم صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص ومستوى اتجاهاتهم نحو تطبيقه، واتفقت مع دراسة الجهني (2020) في عدد من النتائج، أن درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي ومشرفات صوبات التعلم جاءت مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة أبو مصطفى (2022) من حيث الهدف في التعرف على مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمي التربية الخاصة في قطاع غزة، وكانت أبرز النتائج أن مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمي التربية الخاصة المتعلقة بمستويات نموذج الاستجابة للتدخل بلغت (82.9%)، كما اختلفت مع دراسة بيستر وكونواي Bester and Conway (2021) بأن المشاركين من المعلمين بالمرحلة الابتدائية وجدوا العديد من التحديات في تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل.

كما اتفقت النتائج مع ما أكد عليه كل من م1 وم2 في أهمية التدريب والإعداد المسبق للكادر الذي سيعمل على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. كما وقد اتفقت النتائج مع أدبيات الدراسة، حيث تنحصر متطلبات الاستجابة للتدخل من خلال نموذج الاستجابة

في العديد من المتطلبات منها في البرامج التربوية، تدريب المعلمين في التعليم العام على التدريس وفقاً للطرق التي تم حصرها سابقا وإعداد منظومة لقياس ومراقبة تقدم الطلاب.

وتعزو الباحثتان إجماع عينة الدراسة نحو توفر إعداد مسبق للمعلم وتدريبه، وكذلك إعداد مدير المدرسة لبرنامج الاستجابة للتدخل كحضور الدورات التدريبية، وحضور دورات مختلفة للمعلمين، وهذا يؤكد أن عملية الإعداد والتدريب لكلاً من المعلمين ولمدير المدرسة أمراً ضرورياً لتنمية مهارة التعامل مع الطلاب في برنامج الاستجابة للتدخل في حالات التربية الخاصة، وخاصة في مدارس التعليم العالم لكي يتم تكيف الطلاب وتنمية مهاراتهم المختلفة.

وهو ما أكدته دراسة ابداح وأبو زيتون (2020) إلى التعرف على مدى إلمام ومعرفة معلمين ومعلمات الصفوف الأساسية باستراتيجية الاستجابة للتدخل لطلبة صعوبات التعلم وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعف في معرفة المعلمين لاستراتيجية الاستجابة للتدخل، ووجود فروق دالة إحصائيًا في معرفة المعلمين والمعلمات باستراتيجية الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير سنوات الخبرة وجاءت لصالح 6 سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في معرفة المعلمين والمعلمات باستراتيجية الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير الجنس، مما يؤكد أهمية تنمية مهارات المعلمين والمديرين بمهارات برنامج الاستجابة للتدخل مع طلبة صعوبات التعلم في المراحل المختلفة.

نستخلص مما سبق في بعد الإعداد والتدريب أن العبارات التي تم الاتفاق عليها تتمثل في الآتي: توفر إعداد مسبق للمعلم في التعليم العام حول برنامج الاستجابة للتدخل ومتطلباته كحضور الدورات التدريبية وورش العمل، توفر إعداد مسبق لمدير المدرسة حول آلية برنامج الاستجابة للتدخل كحضور الدورات التدريبية وورش العمل، توفر تدريب عملي مسبق للمعلم للإلمام بالمعارف والمهارات اللازمة لتطبيق المستويات الثلاثة من برنامج الاستجابة للتدخل، توفر تدريب مسبق حول الاشراف على الإجراءات الانتقالية من مستوى لآخر في برنامج الاستجابة للتدخل، يحضر مدير المدرسة دورات تدريبية حول إدارة البيانات والمعلومات الخاصة بالطالب، يتدرب المعلم على إجراءات انتقال الطلبة من مستوى إلى آخر في برنامج الاستجابة للتدخل، توفر إعداد مسبق للقائمين في الإدارة واللجان القائمة على الإشراف على آلية استخدم برنامج الاستجابة للتدخل وإجراءاته، توفر إعداد مسبق للمعلم على مهارات حل المشكلات مع فريق العمل والقائمين على برنامج الاستجابة للتدخل، توفر إعداد مسبق للمعلم على مهارات التواصل مع فريق العمل والقائمين على برنامج الاستجابة للتدخل، يحضر المعلم دورات تدريبية حول استخدام الرسوم البيانية للمعلومات الخاصة بالطالب، يحضر المعلم دورات تدريبية لمعرفة طرق التقييم المناسبة لمستويات برنامج الاستجابة للتدخل (مثل: تقييمات المسح الشامل والاختبارات الرسمية والغير رسمية) وهذا ما اتفق عليه كل من م3 و م2 و م1 في المقترحات التي من شأنها تجويد عملية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

2-4-نتائج السؤال الثاني: ما الممارسات الأكثر موافقة والأقل موافقة والمحايده من قبل أعضاء هيئة التدريس في بعد التخطيط؟

للإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الكشف عن" الممارسات من قبل أعضاء هيئة التدريس في بعد التخطيط"، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يلي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في الممارسات الأكثر موافقة على المعيار الثاني: التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	توفير فريق عمل داخل المدرسة للإشراف على متطلبات المستوى الاول من برنامج الاستجابة للتدخل	2.156	1.366	11	أوافق
2	تحديد الاهداف التعليمية لكل مقرر وتوحيدها خلال تطبيق المستوى الأول بما يتناسب مع المنهج والمرحلة التعليمية	2.156	1.369	13	أوافق
3	توفير دليل إجرائي من قبل المدرسة لآلية تطبيق المستوى الأول من برنامج الاستجابة للتدخل	2.343	1.259	1	أوافق
4	تصميم خطة زمنية لسير خطوات وإجراءات المستوى الأول (مثل: إجراءات عملية المسح الشامل)	1.250	1.319	21	لا أوافق
5	وضع خطط لتحديد اهم أساليب التقييم والتدريس القائمة على الأدلة والموحدة بناء على المنهج والمرحلة التعليمية	2.343	1.260	2	أوافق

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	وضع خطط مسبقة للموارد والمصادر المراد استخدامها خلال المستوى الأول من برنامج الاستجابة للتدخل	2.156	1.370	14	أوافق
7	توفير تخطيط واضح لإجراءات انتقال الطالب للمستوى الذي يليه أو العكس	2.250	1.315	5	أوافق
8	توفير فريق عمل داخل المدرسة للإشراف على متطلبات المستوى الثاني من برنامج الاستجابة للتدخل	2.250	1.316	6	أوافق
9	تحديد الاهداف التعليمية لكل مقرر وتوحيدها خلال تطبيق المستوى الثاني بما يتناسب مع المنهج والمرحلة التعليمية	1.968	1.447	20	أوافق
10	توفير دليل إجرائي من قبل المدرسة لآلية تطبيق المستوى الثاني من برنامج الاستجابة للتدخل	2.062	1.413	18	أوافق
11	تصميم خطة زمنية لسير خطوات وإجراءات المستوى الثاني (مثال: إجراء عملية القياس المبني على المنهج الدراسي) على الأقل مرة واحدة في الشهر	2.156	1.368	15	أوافق
12	وضع خطط مسبقة للموارد والمصادر المراد استخدامها خلال المستوى الثاني من برنامج الاستجابة للتدخل	1.968	1.446	19	أوافق
13	توفير تخطيط واضح لإجراءات انتقال الطالب للمستوى الذي يليه أو العكس	2.156	1.371	16	أوافق
14	وضع خطط لمناقشة وتحديد اهم طرق التقييم والتدريس القائمة على الأدلة للمجموعات الصغيرة بناء على المنهج والمرحلة التعليمية	2.156	1.367	12	أوافق
15	يتوفر فريق عمل داخل المدرسة للإشراف على متطلبات المستوى الثالث من برنامج الاستجابة للتدخل	2.062	1.412	17	أوافق
16	تحديد الاهداف التعليمية لكل مقرر وتوحيدها خلال تطبيق المستوى الثالث بما يتناسب مع المنهج والمرحلة التعليمية	2.250	1.319	9	أوافق
17	توفير دليل إجرائي من قبل المدرسة لآلية تطبيق المستوى الثالث من برنامج الاستجابة للتدخل	2.156	1.319	10	أوافق
18	تصميم خطة زمنية لسير خطوات وإجراءات المستوى الثالث (مثال: إجراء عملية القياس المبني على المنهج الدراسي) على الأقل مرة واحدة في الأسبوع	2.250	1.318	8	أوافق
19	وضع خطط مسبقة للموارد والمصادر المراد استخدامها خلال المستوى الثالث من برنامج الاستجابة للتدخل	2.343	1.261	3	أوافق
20	توفير تخطيط واضح لإجراءات انتقال الطالب للمستوى الذي يليه أو العكس	2.250	1.317	7	أوافق
21	وضع خطط لمناقشة وتحديد اهم أساليب التقييم وطرق التدريس القائمة على الأدلة للتعليم الفردي بناء على المنهج والمرحلة التعليمية	2.343	1.262	4	أوافق
	الدرجة الكلية لمعيار التخطيط	2.021	1.584		

يتضح من الجدول (4) أن معيار التخطيط تضمن (21) فقرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.343- 1.250) من أصل (3) درجات وهذه المتوسطات تقع بين الأولى والثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي وتشير استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور ما بين (أوافق– غير موافق). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.021) بانحراف معياري (1.584) وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على ممارسات التخطيط، والعبارات التالية تناقش بالتفصيل استجابات أفراد الدراسة حول عبارات الممارسات الأكثر موافقة في معيار التخطيط.

4-2-1-نتائج المقابلات النوعية:

- **التخطيط**: تعد عملية التخطيط عملية في غالية الأهمية للوصل الى جودة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وقد انبثق من هذه العملية فكرتين فرعيتين للوصول بها لأفضل مستوى وهي (مستويات التخطيط المقترحة – الآليات المقترحة لانتقال الطلبة بين المستويات الثلاثة).
  - **مستويات التخطيط المقترحة**: تنوعت وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لاعداد فريق العمل المقترح توفرهم لتحسين جودة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، حيث أشار بعض المشاركين الى ضرورة توفر مستويات لفريق العمل القائم على نموذج الاستجابة للتدخل لتطبيق النموذج ابمعايير جودة عالية. وقد ذكر م 2 " لابد ان يكون جزء من فريق العمل من المدارس" وأضاف "وجود أعضاء من جهات أخرى كوزارة التعليم كالمشرف التربوي" وأكد على ذلك ما ذكره م1 "طبعًا بالنسبة للفريق فيقسم الى قسمين: فرق عليا وتكون على مستوى الوزارة، ويكون فيها اخصائيين تربية خاصة ومعلمين ودكاترة، وفرق دنيا وتكون على مستوى المدرسة وقد يكون هناك ممثل عن كل قسم فالمعلمين قد ينوب عنهم وجود معلم واحد منهم، قد يكون معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام وإداري المدرسة والمرشد الطلابي". وأضاف على ذلك م3 " لابد من وجود فريق ولجان خارج المدرسة والأفضل ان يتواجد فيها مختصين في مجال صعوبات التعلم من إدارة التعليم" واتبع ذلك "ولجان من داخل المدرسة تتكون من معلم صعوبات التعلم، ومعلم الصف العام، والمرشد الطلابي".
  - **الآليات المقترحة لانتقال الطلبة بين المستويات الثلاثة:** تعددت الآليات المقترحة لانتقال الطبة بين المستويات الثلاثة في نموذج الاستجابة للتدخل، وللوصول الى نتيجة بشأن انتقال الطلاب من مستوى الى اخر أكدوا المشاركين على أهمية حصول الطالب على التقييم المناسب. حيث ذكر م1 "لإنتقال الطالب من مستوى إلى اخر لابد من إجراء عملية التقييم بالشكل المناسب والصحيح" وأكد على ذلك م 2 " لابد ان يكون هناك قرار ويؤخذ بناء على تقييم الطالب وأداءه في الصف". وقد ركز بعض المشاركين على ضرورة الحرص على اتخاذ القرارالصائب بشأن انتقال الطالب في المستويات الثلاثة، حيث أوضح م1 "لابد ان يكون قرار الانتقال من مستوى ال آخر تعتمد على مدى تلقي الطالب" وأضاف الى ذلك مؤكدًا " فهذا يقتضي التحرض والتنقل بشكل مستمر ولابد ان يكون المعلم واعي بهذا الأمر وأن يكون عنده قدرات ومرجعية من الأشخاص اللذين لديهم خبرة في نموذج الاستجابة للتدخل والسماح بالرجوع إليهم واستشاراتهم في تلك الأمور". وأضاف على ذلك م3 "لابد ان يتم التحقق بأكثر من طريقة في مدى احتياج الطالب للإنتقال من مستوى للذي يليه أو العكس". كما وقد ذكر المشاركين أهمية المدة التي يجب الأخذ بها للقيام بعملية التخطيط الجيد، حيث ذكر م1 " مدة التخطيط هنا الإعداد لبدء نموذج الاستجابة للتدخل أرى بأن تكون كحد أدنى سنة دراسية لمدارس تجريبية على مستوى المملكة". واختلف مع ذلك م2 حيث ذكر "قد تستغرق عملية التخطيط مدة 6 أشهر للوصول الى التطبيق الجيد والفعال".

يتبين من الممارسات الأكثر موافقة على معيار التخطيط أنها انحصرت في، توفر دليل إجرائي من قبل المدرسة لآلية تطبيق المستوى الأول من برنامج الاستجابة للتدخل، وضع خطط لتحديد أهم أساليب التقييم والتدريس القائمة على الأدلة والموحدة بناء على المنهج والمرحلة التعليمية، وضع خطط مسبقة للموارد والمصادر المراد استخدامها خلال المستوى الثالث من برنامج الاستجابة للتدخل، وضع خطط لمناقشة وتحديد أهم أساليب التقييم وطرق التدريس القائمة على الأدلة للتعليم الفردي بناء على المنهج والمرحلة التعليمية، توفر فريق عمل داخل المدرسة للإشراف على متطلبات المستوى الثاني من برنامج الاستجابة للتدخل، توفر تخطيط واضح لإجراءات انتقال الطالب المستوى الذي يليه أو العكس إلخ..

وتعزو الباحثة في أولويات وضع عينة الدراسة أليه واضحة للعمل بها من خلال عملية التخطيط بالإضافة إلى دليل إجرائي، ثم وضع خطة عمل، بأن نموذج الاستجابة للتدخل يتطلب أسس لابد من توافرها لتحقيق الجودة وباعتبار نموذج الاستجابة مدخل تدريسي عالي الجودة تقوم على نتائج ذات مصداقية عالية تتبعها معززات سلوكية ملائمة، كان لابد من اتباع منهجية تتمثل في وضع آليه ثم دليل إجرائي وخطة عمل قوية.

وهذا اتفق مع عدد من الدراسات السابقة منها دراسة اجراها أبو مصطفى (2022) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى المعرفه والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمي التربية الخاصة المتعلقة بالتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بلغت (84.9%)، ودراسة جوينر Joyner,2022 بمعرفة تصورات وآراء معلمي رياض الأطفال حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في صفوف رياض الأطفال وحتى الصف الثاني، وأشارت نتائج الدراسة إلى قلة المعرفة بالإجراءات الأساسية لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ومستوياته الثلاثة، والحاجة إلى المزيد من المواد التي تطرح وشرح نموذج الاستجابة للتدخل، والمعرفة غير المتسقة بمكونات الاستجابة

للتدخل، والحاجة إلى مزيد من الوقت لتنفيذ تدخلات الاستجابة إلى التدخل، والمعرفة غير المتسقة حول مستويات الاستجابة للتدخل، وعدد محدود من استراتيجيات التدخل.

وهذا يؤكد ما تم عرضه من نتائج محور التخطيط نحو الممارسات الأكثر موافقة في محور التخطيط والتي تمثلت في وضع دليل إجرائي، ثم خطة معدة تشمل كيفية العمل نحوها من خلال الدليل الإجرائي السابق الذي يحكم ذلك عملية التخطيط نحو التدخل لدى ذوي صعوبات التعلم.

يتبين من نتائج عبارات معيار التخطيط أن أغلب العبارات التي تم الإجماع عليها ظهرت في العبارات التالية: تصميم خطة زمنية لسير خطوات وإجراءات المستوى الثاني (مثال: إجراء عملية القياس المبني على المنهج الدراسي، تحديد الاهداف التعليمية لكل مقرر وتوحيدها خلال تطبيق المستوى الثالث بما يتناسب مع المنهج والمرحلة التعليمية، توفير فريق عمل داخل المدرسة للإشراف على متطلبات المستوى الثاني من برنامج الاستجابة للتدخل، تحديد الاهداف التعليمية لكل مقرر وتوحيدها خلال تطبيق المستوى الثاني بما يتناسب مع المنهج والمرحلة التعليمية، يتوفر فريق عمل داخل المدرسة للإشراف على متطلبات المستوى الثالث من برنامج الاستجابة للتدخل، وهذا ما اتفق عليه كل من م 1 و م2 حيث أوضحوا أهمية كل من هذه العبارات واتفق مع ذلك م3. وقد اتفقت هذه العبارات من حيث النتائج هدفت مع دراسة السبيعي وأخضر (2018) وذلك من خلال استعراض الخبرات العالمية لمعايير الجودة في المؤسسات التعليمية، وقد استخدم المنهج الوصفي في إجرائها، حيث أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، ومن أهمها: أن الخبرات العالمية لمعايير الجودة في المؤسسات التعليمية تشترك في مجموعة من العناصر وهي: أن جودة برامج التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في مجموعة المعايير والمواصفات المهنية والتربوية اللازم توافرها لمن يقوم بتقديم خدمات التربية الخاصة ويمكن قياسها من خلال عشرة أبعاد رئيسية وهي: وضوح أهداف المؤسسة ورسالتها، التركيز على المستفيد، الالتزام بالتحسين المستمر، المشاركة في اتخاذ القرار، التعلم باللعب، العمل بروح الفريق، التدريب والتطوير، الكفاءة العلمية التخصصية، توظيف الوسائل والتقنيات التربوية، الشراكة المجتمعية، كما اتفقت مع دراسة المكانين والصمادي (2016) في تقييم برامج التربية الخاصة وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في مؤشرات بُعد التقييم جاء بدرجة مرتفعة.

بينما جاءت العبارات الأقل اتفاقاً من وجهة نظر عينة الدراسة، متمثلة في وضع خطط لمناقشة وتحديد اهم أساليب التقييم وطرق التدريس القائمة على الأدلة للتعليم الفردي بناء على المنهج والمرحلة التعليمية) على الأقل مرة واحدة في الأسبوع، توفير تخطيط واضح لإجراءات انتقال الطالب للمستوى الذي يليه أو العكس، وضع خطط مسبقة للموارد والمصادر المراد استخدامها خلال المستوى الثالث من برنامج الاستجابة للتدخل) على الأقل مرة واحدة في الأسبوع، تصميم خطة زمنية لسير خطوات وإجراءات المستوى الأول (مثل: إجراءات عملية المسح الشامل، تحديد الاهداف التعليمية لكل مقرر وتوحيدها خلال تطبيق المستوى الأول بما يتناسب مع المنهج والمرحلة التعليمية، توفير تخطيط واضح لإجراءات انتقال الطالب للمستوى الذي يليه أو العكس) على الأقل مرة واحدة في الأسبوع وهذا اتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي تظهر في دراسة ابداح وأبو زيتون (2020) من ضرورة إلمام ومعرفة معلمين ومعلمات الصفوف الأساسية باستراتيجية الاستجابة للتدخل لطلبة صعوبات التعلم حسب متغيري سنوات الخبرة والجنس. وأكد ذلك م3 مشددًا على أهمية وضع الخطط المناسبة والملائمة لعملية إنتقال الطلبة من مستوى الى آخر.

وتعزو الباحثتان ذلك الى أن استجابة التدخل لذوي صعوبات التعلم إنما يحتاج إلى مزيد من الكفاءة وتحقيق الأهداف المؤسسية التي يجب تطبيقها على الطلاب من ذوي صعوبات التعلم بهدف تقييم الأداء بشكل جيد ومن ثم وضع المدخل العلاجي أو البرنامج العلاجي المناسب لهم.

مما سبق نستطيع أن نستخلص العبارات الأكثر اتفاقاً من وجهة نظر عينة الدراسة والتي تظهر توفر يتوفر فريق عمل داخل المدرسة للإشراف على متطلبات المستوى الثالث من برنامج الاستجابة للتدخل، تحديد الاهداف التعليمية لكل مقرر وتوحيدها خلال تطبيق المستوى الثالث بما يتناسب مع المنهج والمرحلة التعليمية، وهذا يؤكد تقارب متوسطات العبارات نحو هذا المحور، حيث كانت أغلب المتوسطات متقاربة لتصل لدرجة المحايدة، حيث كانت الإجابات الأكثر اتفاقاً في المحايدة ما تم ذكره نحو توفر فريق عمل داخل المدرسة بهدف الإشراف، وتحديد الأهداف التعليمية لكل مقرر وتوحيدها.وتعزو الباحثة هذه الفقرات بأن توفير فريق عمل داخل المدرسة أمر ضرورية لعملية التشخيص وتطبيق نموذج استجابة للتدخل مع ذوي صعوبات التعلم، وتوفر خطة أو أهداف داخل المدرسة للعمل بها يعد أيضاً أمراً ضروي بهدف تحسين عملية التشخيص والوصول إلى العلاج المناسب مع فئة الطلاب من ذوي صعوبات التعلم.

3-4-نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات الأبعاد التالية (الإعداد والتدريب-التخطيط) تبعاً للمتغيرات التالية (الجنس – التخصص – المرتبة العلمية – سنوات الخبرة)؟

4-3-1-فحص أثر متغير الجنس:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو ممارسة المعايير الخمسة تبعًا لاختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما يتضح في الجدول رقم (5):

جدول (5) نتائج اختبار ت (Independent Sample Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في ممارسات الأبعاد تعزى لمتغير الجنس.

المعايير	الجنس	العدد	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	
الإعداد والتدريب	ذكر	20	27.500	7.681	1.128	0.00	دالة
	أنثى	12	30.250	4.433			
التخطيط	ذكر	20	54	13.676	1.191	0.00	دالة
	أنثى	12	59.166	7.872			

أظهرت نتائج الجدول أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية في كلاً من ممارسة (الإعداد والتدريب، التخطيط) حيث كانت قيمة ت على الترتيب (1.128، 1.191)، وكانت النتائج كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في ممارسة المعايير (الإعداد والتدريب-التخطيط) تعزى لمتغير الجنس.

من خلال نتائج الفروق نحو الممارسات، نجد أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في الإعداد والتدريب، التخطيط، وهذه النتائج كانت من جهة نظر عينة الدراسة، وهذا يرجع إلى أن أعضاء هيئة التدريس تتفق مع أدبيات الدراسة من حيث لابد وأن يكون نموذج الاستجابة للتدخل لمعلمي التربية الخاصة يركز على تلك الممارسات بشكل أكبر لتأهيل المعلمين على التدريس وتأهيل الطلاب بشكل يجعلهم أكثر تكيفاً، حيث يعد عمليات التدريب والتخطيط عمليات ترتبط بمراقبة الطلاب لابد وأن يلتزم معلمي التربية الخاصة بها للوصول إلى صنع القرار المناسب لكل طالب حسب احتياجه الخاصة، وهذه النتائج تشابهت مع دراسة الربيعان والدفاعي (2022) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، وهذا يتفق مع ممارسة اتخاذ القرار.

4-3-2-فحص أثر متغير التخصص:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو ممارسة المعايير تبعًا لاختلاف متغير التخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما يتضح في الجدول رقم (6):

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعايير تبعاً لمتغير التخصص

المعايير	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الإعداد والتدريب	بين المجموعات	33.602	1	33.602	0.741	0.396	غير دالة
	داخل المجموعات	1360.367	30	45.346			
	المجموع	1393.969	31				
التخطيط	بين المجموعات	66.008	1	66.008	0.453	0.506	غير دالة
	داخل المجموعات	4369.867	30	145.662			
	المجموع	4435.875	31				

أظهرت نتائج الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في كلاً من ممارسة (الإعداد والتدريب، التخطيط) حيث كانت قيمة ف على الترتيب (0.741، 0.453)، غير دالة احصائياً، وكانت النتائج كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو ممارسة معيار (الاعداد والتدريب، التخطيط) تعزى لمتغير التخصص.

يرجع عدم الفروق الاحصائية في التخصص إلى أن أعضاء هيئة التدريس يكون كلاً منهم له اتجاه في تحديد نموذج الاستجابة للتدخل، وأن مستويات الاستجابة للتدخل تختلف من مستوى لآخر فمستوى الوقاية الأولي يختلف في التدخل عن مستوى الوقاية

الثلاثي، كما أن نموذج الاستجابة يكون له تحديات في التطبيق مع المعلمين والمهنين بشكل عام، اتفقت نتائج ممارسات المعايير في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التخصص مع دراسة ابداح وأبو زيتون (2020)، حيث هدفت إلى التعرف على مدى إلمام معلمي ومعلمات التربية الخاصة باستراتيجية التدخل لطلبة صعوبات التعلم حسب متغيرات سنوات الخبرة والجنس، وكانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، كما اختلفت مع دراسة الجهني (2020)، حيث هدفت إلى التعرف على درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية، توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي ويرجع هذا الاختلاف إلى عينة الدراسة، حيث أن عينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس بينما كانت عينة دراسة الجهني (2020) كتنت من مشرفين ومشرفات الصفوف الأولية.

4-3-3-فحص أثر متغير المرتبة العلمية:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو ممارسة المعايير (الاعداد والتدريب-التخطيط) تبعاً لاختلاف متغير المرتبة العلمية. تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما يتضح في الجدول

جدول (7) نتائج تحليل التباين (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعايير التي تعزى لمتغير المرتبة العلمية.

المعايير	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الإعداد والتدريب	بين المجموعات	33.602	1	33.602	0.741	0.396	غير دالة
	داخل المجموعات	1360.367	30	45.346			
	المجموع	1393.969	31				
التخطيط	بين المجموعات	66.008	1	66.008	0.453	0.506	غير دالة
	داخل المجموعات	4369.867	30	145.662			
	المجموع	4435.875	31				

أظهرت نتائج الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في كلاً من ممارسة (الإعداد والتدريب، التخطيط) حيث كانت قيمة ف على الترتيب (0.741، 0.453)، غير دالة احصائياً، وكانت النتائج كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو ممارسة معيار (الاعداد والتدريب، التخطيط) تعزى لمتغير المرتبة العلمية.

يرجع عدم الفروق الاحصائية في المرتبة العلمية إلى أن أعضاء هيئة التدريس يكون كلاً منهم له اتجاه في تحديد نموذج الاستجابة للتدخل، وأن مستويات الاستجابة للتدخل تختلف من مستوى لآخر فمستوى الوقاية الأولي يختلف في التدخل عن مستوى الوقاية الثلاثي، كما أن نموذج الاستجابة يكون له تحديات في التطبيق مع المعلمين والمهنين بشكل عام، اتفقت نتائج ممارسات المعايير الخمسة في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المرتبة العلمية مع دراسة ابداح وأبو زيتون (2020)، حيث هدفت إلى التعرف على مدى إلمام معلمي ومعلمات التربية الخاصة باستراتيجية التدخل لطلبة صعوبات التعلم حسب متغيرات سنوات الخبرة والجنس، وكانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، كما اختلفت مع دراسة الجهني (2020)، حيث هدفت إلى التعرف على درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية، توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي.

4-3-4-فحص أثر متغير سنوات الخبرة:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو ممارسة المعايير تبعاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة. تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما يتضح في الجدول:

جدول (8) نتائج تحليل التباين (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعايير التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المعايير	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الإعداد والتدريب	بين المجموعات	139.828	2	120.776	1.617	0.216	غير

المعايير	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	1254.143	29	41.123			دالة
	المجموع	1393.969	31				
التخطيط	بين المجموعات	536.744	2	268.372	1.996	0.154	غير دالة
	داخل المجموعات	3899.131	29	134.453			
	المجموع	4435.875	31				

أظهرت نتائج الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في كلاً من ممارسة (الإعداد والتدريب، التخطيط) في متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة ف على الترتيب (1.617، 1.996)، غير دالة احصائياً، وكانت النتائج كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معيار (الإعداد والتدريب، التخطيط) تعزى لمغير سنوات الخبرة.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الجهني (2020) إلى التعرف على درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية، كما هدفت الدراسة للتعرف على معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (240) مشرف ومشرفة للصفوف الأولية، و(91) مشرف ومشرفة لصعوبات التعلم، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي ومشرفات صعوبات التعلم جاءت بدرجة مرتفعة، ودرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي ومشرفات الصفوف الأولية جاءت بدرجة مرتفعة أيضًا، كما جاءت النتائج بوجود فروق ذات دالة إحصائيًا في درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي).

التوصيات والمقترحات.

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة وتقترح ما يلي:

1. تضمين نموذج الاستجابة للتدخل في عملية الوقاية من صعوبات التعلم، وتشخيص الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
2. العمل على وضع دليل تعليمي بمعايير جودة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية.
3. العمل على وضع دليل تعليمي بمتطلبات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية.
4. وضع برامج تدريب لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين والعاملين في المدرسة حول آلية تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل ومتطلباته اللازمة.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

- ابداح، روان، أبو زيتون، سليمان. (2020). معرفة معلمي الصفوف الأساسية باستراتيجية الاستجابة للتدخل RITلطلبة صعوبات التعلم حسب متغيري سنوات الخبرة والجنس. المجلة الدولية لأبحاث العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، 1(7)، 760_ 787.
- أبو مصطفى، أسماء محمد. (2022). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمي التربية الخاصة في قطاع غزة. مجلة دراسات في الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي. 7(1)، 54-84.
- أبو نيان، إبراهيم سعد. (2021). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. كتب المؤلفين. ط1.
- البلوي، فيصل بن ناصر. (2019). مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفاعلية برنامج تدريبي في تحسينها. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9 (31)، 1-36. 10.21608/sero.2019.91335
- تومليسون، كارول آن. (2020). كيفية استخدام التدري المتمايز في الفصول الدراسية المتنوعة أكاديميًا (وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين، مترجم). دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2017).
- الجهني، بيان حمدي. (2020). المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقة في المملك العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 126. 25-43.
- الخوفي، أمل أحمد. (2021). أنسب الأليات التطبيقية المستمدة من نموذج الاستجابة للتدخل. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(40)، 75-100. DOI: 10.12816/0057352

- الراشد، محمد عبد العزيز. (2011). إدارة الجودة الشاملة دراسة نظرية ونموذج مقترح لها في مكتبة الملك فهد الوطنية. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 2(17)، 1-30.
- الربيعان، عبد الله بن علي، والنفاعي، اريج حسن. (2022). معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه. المجلة العلمية لكلية التربية، مج 28 ع 1. 334- 388.
- رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). في رؤية المملكة العربية السعودية 2030. https://2u.pw/NCOXi
- الزراع، أحمد بن محمد، والحسيني، عبد الناصر الأشعل. (2020). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (13). 10.33948/1640-000-013-001
- الزيات، فتحي مصطفى. (2006). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2014). الدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لتحديد ثعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15(3)، 13-53.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2015). صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الانجلو المصرية.
- السبيعي، نهلة، أخضر، أروى. (2018). تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة لبرامج التربية الخاصة المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة كلية التربية. 69(1)، 465-495.
- الصالح، شاكر أحمد، والصريمي، خالد محمد. (2015). الجودة الشاملة نشأتها تطورها وأساليبها. دار الفكر.
- الظويفري، أروى خلف، والقضاة، ضرار محمد. (2022). تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، (31)، 1-40. 10.21608/JEOR.2022.264043
- العتيبي، أميرة وربابعة، أحمد. (2021). فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في معالجة صعوبات القراءة والتقليل من نسبة انتشار صعوبات التعلم. دراسات العلوم التربوية، 48(2)، 484-504.
- عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد، وعبيدات، ذوقان. (2020). البحث العلمي ومفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر. ط19.
- العدواني، خالد مطهر. (2013). الجودة الشاملة في التعليم. مقدم لإدراة الجودة والاعتماد بوزارة التربية والتعليم. جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، 12، 119-156.
- العساف، صالح حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء. ط4.
- العقيل، أروى صالح. (2021). تقييم صعوبات التعلم: الأساليب المعاصرة للتعرف على صعوبات التعلم (النظرية والتطبيق). دار الزهراء. ط1.
- الغانمي، ديما. والحساني، سامر. (2019). معايير جودة البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في جامعة جدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9 (33)، 33-59. https://doi.org/10.21608/sero.2019.91262
- اللائحة المنظمة لشؤون الجامعات السعوديين من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم. (1996). مجلس التعليم العالي، التعليم العالي: المملكة العربية السعودية.
- المالكي، كريمة خميس. والشيحة، مها حمد. (2020). دليل المعلم لتطبيق القياس المبني على المنهج في فصول التعليم العام. https://cutt.us/zATmf
- مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (2018). إحصائيات اعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أنحاء المملكة العربية السعودية. وكالة الأنباء السعودية.https://www.spa.gov.sa/1707556
- المكانين، هشام، الصمادي، جميل. (2016). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. دراسات العلوم التربوية. 43(2)، 817-836.
- وزارة التعليم (2018). دليل مفاهيم الجودة ومصطلحاتها. https://2u.pw/vkho3U
- وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية. www.moe.gov.sa
- وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. www.moe.gov.sa
- يحيى، خولة أحمد. (2017). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً-المراجع بالإنجليزية:

- Bester, Suzanne & Conway, Miche. (2021). Foundation phase teachers' points of view on the viability of Response to Intervention in their school context. South African Journal of Education, 41(1), 1-12. https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a2058
- Bixler, Kristy. (2020). Examining RTI Models and Evidence-based Interventions in Elementary Schools.
- Brown,Chidsey, R, & Steege, M. W. (2010).Response to intervention: Principles and strategies for effective practice. New York: Guilford press.
- Brown-Chidsey, R, & Bickford, R. (2015). Practical Handbook of Multi-Tiered Systems of Support: Building Academic and Behavioral Success in Schools.
- Bruner, W. L. (2016). Response to Intervention: K-8 Regular Education Teachers' Perceptions of Effectiveness [Doctoral dissertations, State University of East Tennessee]. Digital Commons @ East Tennessee State University. https://cutt.us/m4hCp
- Carpenter, K. L., Cureton, N. I., & Latacha, K. N. (2013). Response to Intervention: An Investigation of Training, Perceptions, and Fidelity of Implementation (Publication No. 3603728) [Doctoral dissertation, University of Lipscomb]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Colón , Joel, (2008). The FYI on RTI: What is Response to Intervention?. Retrieved from: https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/175%20RtI%20Updat ed.pdf
- Elizabeth R, Thomas, Sarah J, Conoyer & EricaS, Lembke. (2020). Districtwide Evaluation of RTI Implementation: Success, Challenges, and Self-Efficacy, Learning Disabilities Research & Practice, 35(3), 118–125.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2016). Responsiveness-To-Intervention: A "Systems" Approach to Instructional Adaptation. Theory Into Practice, 55(3), 225-233. https://cutt.us/FUCHS
- Hall-Mills S (2021) Shifting Prevalence Patterns for Special Educational Needs in the Era of Response-to- Intervention Policy. Front. Educ. 6:676646. doi: 10.3389/feduc.2021.676646
- Joyner, Sandra L. (2022). A Qualitative Study on the Fidelity Implementation of Response to Intervention for K–2 Students in Reading. Walden University.
- National Center for Learning Disabilities. (2017). What is RTI? https://cutt.us/syDcR
- Rector, Amy. (2016). School Norms and Reforms, Critical Race Theory, and the Fairytale of Equitable Education.2327-3607.